

Narrando o processo de vir-a-ser: identidade profissional e formação inicial de professores de língua inglesa

*Marta Deysiane Faria
Fabiano Silvestre Ramos*

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa sobre a narrativa de uma professora em formação inicial da licenciatura Letras-Português-Inglês. A partir dos estudos sobre narrativa, e também sobre identidade, procurou-se investigar quais fatores influenciam na construção da identidade dessa professora. A análise dos dados revelou que fatores como experiência profissional, experiência de vida e experiência enquanto aluna influenciam no processo identitário. E também, devido a essas experiências particulares a participante não se identifica com o curso de letras e com a profissão de professor. Este artigo sugere, portanto, uma reflexão sobre a identidade profissional desde os primeiros anos de formação como uma das formas de favorecer a identificação com a profissão.

Palavras-chave: identidade, experiência, professor em formação.

Introdução

Durante nossa experiência na graduação em Letras, nós éramos levados a refletir, até quase o final do curso, sobre as nossas experiências e crenças sobre aprender inglês, enquanto que aspectos relacionados à nossa identidade profissional e aos nossos saberes docentes ficaram relegados à disciplina de estágio e ao curso de extensão. Apesar de o valor da reflexão das crenças e experiências ser componente importante na formação do professor (cf. FREEMAN; JOHNSON, 1998), percebemos, pela experiência e por alguns estudos (ORTENZI; MATEUS; REIS, 2002; TELLES, 2004), que muitos alunos entravam na disciplina de estágio afirmando que a escolha pelo curso de Letras se deu por motivos outros e não realmente por quererem ser professores.

1 Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Sergipe. Professora de língua inglesa. E-mail: <mpintin@gmail.com>.

2 Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista – Campus Júlio Mesquita Filho. Professor adjunto de língua inglesa e ensino pela Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. E-mail: <fabiano.silvestre.ramos@gmail.com>.

Assim como Telles (2004), esse fato nos leva a pensar que a discussão sobre ser professor de línguas deveria ser constante durante toda a graduação. Essa discussão permitiria um reconhecimento de fatores que levam os alunos a optarem pela licenciatura em língua estrangeira, bem como a influência deles na construção da identidade profissional. Dessa forma, a reflexão sobre as identidades pode trazer um sentimento de pertencimento a essa classe de profissionais (TELLES, 2004).

Diante do exposto, propomos, com este estudo, verificar quais fatores influenciam o processo de construção da identidade profissional de uma professora de língua inglesa em formação inicial. Buscamos refletir sobre como as experiências da participante – vivenciadas na escola regular, no curso de língua estrangeira e no curso de Letras – influenciaram a construção de sua identidade docente.

Na primeira parte deste artigo, trataremos de teorias sobre a pesquisa narrativa e também sobre a identidade humana e, mais especificamente da identidade profissional do professor de língua inglesa. Em seguida, apresentaremos os procedimentos metodológicos para a realização deste estudo, bem como a discussão dos dados que foram gerados a partir da metodologia utilizada. Por fim, faremos as considerações finais sobre este trabalho.

A pesquisa narrativa

Barcelos (2006), em seu estudo sobre crenças de alunos licenciandos acerca da aprendizagem de língua inglesa em escolas regulares e cursos de idiomas, apresenta um histórico da pesquisa narrativa no Brasil e no mundo. Ela afirma que vários autores têm interesse por esse tipo de pesquisa pelo fato de as narrativas serem um instrumento que “captura a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança humana.” (BARCELOS, 2006, p.148)

Gibbs (2009), por sua vez, acredita que as narrativas ajudam a investigar como o indivíduo compreende o mundo, permitindo maior entendimento sobre os sentidos dos eventos ocorridos em sua vida, comunidade ou contexto cultural. Entre algumas funções da narrativa, o autor destaca: a) comunicar notícias e informações; b) servir como instrumento

para ajudar as pessoas a lidar com a desorganização de rotinas; c) auxiliar na definição de um ponto ou postura coletiva de um grupo em relação a ele; d) convencer; e) mostrar uma imagem positiva; f) transmitir a experiência para sociedade; g) estruturar ideias e manter a identidade.

Beattie (2000) concebe a narrativa como um meio para entender os processos que cercam o contexto de formação de professores, ou seja, fatores que estão relacionados às experiências, os contextos dos quais esses futuros profissionais vieram, ou seja, uma visão holística do indivíduo. Pavlenko (2001; 2002), no contexto de ensino de inglês como segunda língua, também aponta que as narrativas são construções sociais, históricas, culturais e discursivas, que permitem aos pesquisadores e professores entender o que modela essas construções, bem como as possíveis razões para explicar como essas histórias estão sendo contadas, por que elas estão sendo contadas de uma forma específica, e quais ainda não foram contadas. Ela acredita que esse recurso metodológico tem sido bastante utilizado em pesquisas sobre ensino de inglês para estrangeiros devido à compreensão de assuntos ligados a ganhos, investimentos, perdas, esforços e ideologias presentes no percurso da aprendizagem.

A decisão por se fazer uma pesquisa narrativa está ligada justamente ao poder que ela tem de evidenciar os contextos e as experiências que envolvem o indivíduo que a escreve. Além disso, neste estudo, ela dá voz a uma aluna para falar de suas experiências e práticas e como isso está influenciando na construção de sua identidade profissional. De acordo com Bell (2002, p. 207), a pesquisa narrativa se apoia “na proposição epistemológica de que nós, como seres humanos, atribuímos sentido de uma experiência qualquer pela imposição de estruturas de histórias”. Ou seja, segundo a autora, selecionamos “os elementos da experiência aos quais participaremos, e padronizamos aqueles elementos escolhidos em formas que refletem as histórias disponíveis para nós”¹.

Na próxima seção, apresentamos o conceito de identidade humana com base nos estudos da psicologia histórico-cultural, bem como relataremos pesquisas envolvendo a construção da identidade do professor de língua inglesa.

¹ Tradução nossa para: “Narrative inquiry rests on the epistemological assumption that we as human beings make sense of random experience by the imposition of story structures. That is, we select those elements of experience to which we will attend, and we pattern those chosen elements in ways that reflect the stories available to us.” (BELL, 2002, p. 207)

A identidade sob uma perspectiva histórico-cultural

O conceito de identidade defendido neste artigo se aproxima daquele proposto por Ciampa (1987, 1998), que entende a identidade humana como uma metamorfose, ou seja, uma constante e infindável concretização histórica do vir-a-ser humano. Esta se dá sempre por meio da superação das limitações e das condições objetivas existentes na sociedade. Em outras palavras, identidade seria “o processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas” (CIAMPA, 1998, p. 88).

Esse processo de constituição da identidade, de acordo com Ciampa (1987), conta com três etapas de suma importância, conceituadas como *pressuposição*, *posição* e *reposição*. Em um primeiro momento, ocorre a pressuposição de uma identidade, atribuída pelo outro que está em relação a mim. Pinho (2014, p. 14) afirma que a fase de pressuposição é “um atributo individual que ocorre por meio da socialização”, bem como através normas e valores presentes na comunidade discursiva. Segundo Pacheco e Ciampa (2006), mesmo antes de nascer, são adidas ao sujeito expectativas – pelos pais, pela família, pela sociedade – que interferirão de maneira significativa no desenvolvimento e formação da criança. Dessa forma, nascemos com uma identidade pressuposta. Essas diversas pressuposições ao sujeito, irão se constituir em uma “complexa rede de relações intersubjetivas que organiza a sociedade como um todo, envolvendo relações de classe social, trabalho, gênero, religião, etnia, faixa etária etc.” (PACHECO e CIAMPA, 2006, p. 164).

O segundo momento consiste em o sujeito assumir uma *posição* perante seu grupo social e ao seu mundo (CIAMPA, 1987). Por fim, a identidade é reposta, de maneira constante, pelo indivíduo, sendo, assim, compreendido o processo de construção da identidade como uma metamorfose (PINHO, 2014). Quanto mais conformismo com as convenções sociais, “mais as identidades pressupostas são repostas, ou seja, são reproduzidas de forma a consolidar uma tradição que vê como natural o que é social e conseqüentemente histórico” (PACHECO e CIAMPA, 2006, p. 164).

Dessa forma, compreender a identidade humana na perspectiva de Ciampa requer a compreensão do “eu” estando sempre em oposição a um “eu passado”, um “eu pressuposto” e um “eu futuro”. Concomitantemente, esse “eu” está relacionado a um “outro passado”, um “outro presente” e um “outro futuro”. Portanto, conforme Pacheco e Ciampa (2006, p. 164), “o presente é o momento em que, por exemplo, alguém se reconhece como um adulto que pode falar da criança que foi no passado – sua história de vida – e também do velho que gostaria de ser no futuro – seu projeto de vida – como forma de falar de si mesmo”.

Ciampa (1987) aponta que o processo de desenvolvimento da identidade é resultado da interação de diversas personagens encarnadas pelo indivíduo no decorrer de sua vida. A transformação do sujeito, então, se dá a partir do movimento de morte e vida, no qual abandona-se uma personagem em favor de outra. É esse movimento que permite que uma identidade pressuposta seja superada.

Assim como a identidade pessoal, a profissional também pode ser compreendida como uma metamorfose, nos termos de Ciampa (1987), como um processo de vir-a-ser, sempre em transformação, social e ao mesmo tempo individual. É um processo adjetivado com fluidez, mobilidade e baseado em um contexto histórico-cultural. Entender quem eu sou, como pessoa, como profissional, depende da visão do outro que interage comigo em processos sociais.

A identidade profissional do docente está diretamente relacionada à profissionalização da atividade exercida (FREITAS, 2004). Buscando traçar um percurso histórico da profissão, Imbernón (2006, p. 13) assinala que “a docência é assumida como ‘profissão’ genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão”. Assim, segundo o autor, a profissão docente “caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança das outras profissões”. Portanto, presume-se que, possuir um determinado conhecimento implica, automaticamente, uma capacidade para ensiná-lo.

No que concerne às identidades profissionais de professores de língua inglesa (IPPLs), Donato (2017, s/p) as define, a partir de uma perspectiva vigotskiana, como “uma sanção simultânea da subjetividade do indivíduo em processos discursivos (semióticos) em

tempo real, situados em circunstâncias locais, sociais e históricas”². De acordo com o autor, durante as interações sociais, ou processos discursivos, pensamentos sobre o eu, conscientes e inconscientes, são negociados na atividade situada. Seria nessa atividade, segundo Donato (op. cit.), que emergem as maneiras de relacionar o eu com o mundo.

Tem-se que as IPPLs são processuais e construídas através da interação social. Assim como na proposta de Ciampa (1987), as IPPLs sempre estão relacionadas a um eu passado, um eu pressuposto e um eu futuro (BLOCK, 2017). A identidade de professor não pode ser separada da identidade do sujeito como um indivíduo (LEIBOWITZ, 2017). A identidade inclui, de acordo com o autor, as preocupações, compromissos e os objetivos almejados (tanto pessoalmente quanto profissionalmente). Isso vai ao encontro do que é defendido por Barcelos (2017), que propõe que identidades são “emocionar” e “acreditar”. Portanto, estão relacionadas às nossas experiências.

Com base no referencial teórico discutido, afinal, compreendemos, as identidades como papéis desempenhados pelo sujeito em um contexto sociocultural. Estas são construídas no processo de interação social, por meio da mediação da linguagem e dos processos cognitivos. Diversas identidades, ou papéis, podem coabitar em um mesmo sujeito (por exemplo, eu posso, ao mesmo tempo exercer os papéis de pai, filho, irmão, professor, estudante, etc.). As identidades também estão diretamente relacionadas a uma performance desse papel socialmente atribuído e intrinsecamente relacionado com o espectro afetivo do sujeito.

Tendo discorrido sobre os construtos teóricos que informam o presente estudo, apresentaremos, a seguir os procedimentos metodológicos que guiaram o processo de coleta, geração e análise dos dados.

Metodologia

² Tradução nossa para: “as the simultaneous enactment of an agent’s subjectivity in real-time discursive (semiotic) processes situated in local, social, and historical circumstances.”

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Vieira-Abrahão (2006), é mais contextualizada e realizada no âmbito natural dos participantes, com foco no processo. Em outras palavras, a pesquisa se baseia em casos particulares para encontrar uma proposição real, observando a atuação dos participantes sobre o contexto em que estão situados (FARIA, 2013).

Para realizar o estudo, foi escolhido como contexto um curso de licenciatura em Letras Português-Inglês de uma universidade federal do interior de Minas Gerais. A participante, a qual doravante nos referiremos como Marina (codinome escolhido por ela mesma), é uma aluna no quinto período desse curso e ministra aulas em um projeto de extensão em ensino de língua estrangeira da universidade. O projeto atua como espaço de formação de professores de línguas inglesa, espanhola, francesa e LIBRAS, ao mesmo tempo em que proporciona o ensino das referidas línguas a preço acessível para a comunidade universitária e externa.

O processo de coleta e geração de dados aconteceu no decorrer de um semestre letivo. A coleta de dados foi feita mediante a apresentação de uma carta contendo os objetivos da pesquisa e um termo de consentimento, no qual a professora disponibiliza as informações para apresentação e futuras publicações. Foram utilizados como instrumentos de coleta e geração de dados uma narrativa de experiências e uma entrevista. Durante o processo de condução da pesquisa, os dados foram mostrados à participante para que ela pudesse rever o que ela disse e fazer alterações que julgasse necessárias.

Os dados foram analisados seguindo o padrão de descrição de Patton (1990). De acordo com o autor todos os dados devem ser lidos de forma comentada. Dessa forma, padrões, categorias e temas aparecem e são analisados indutivamente. Em relação às entrevistas, ele afirma que é necessário que os participantes tenham acesso a elas antes da feitura do trabalho final, já que esse retorno aos participantes favorece o nível de exatidão das respostas oferecidas. Foi também utilizado os critérios de análise propostos por Gibbs (2009) uma vez que este autor corrobora a idéia de Patton sobre o aparecimento de temas durante a leitura de uma narrativa. Esses temas foram agrupados e revisados posteriormente.

A análise dos dados buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais as influências das experiências de vida de professora em formação, na construção da sua identidade profissional?; 2) Quais as influências das experiências enquanto aluna de inglês em um curso de línguas e de escola regular?; 3) Quais motivos a levaram a optar pela licenciatura

em Letras Português-Inglês?; 4) Quais as influências das experiências enquanto aluna do curso de Letras no processo identitário profissional?. Na seção seguinte, discorreremos sobre os resultados encontrados.

Análise e discussão dos dados

Quatro foram os temas que apareceram na narrativa da professora em formação: a experiência enquanto aluna de escola regular e de cursinho de línguas; as experiências de vida; o curso de Letras; e a experiência como professora. Cada um dos temas será discutido abaixo em subseções diferentes.

A experiência como aluna de escola regular e cursinho de línguas

Conforme mencionado anteriormente, as identidades estão em constante movimento, resultado das experiências de vida e do contexto sócio-histórico em que vivemos (TELLES, 2004; CIAMPA, 1987). Nesta seção, apresentamos a categoria “A experiência como aluna”, que é relevante na construção da identidade profissional de Marina uma vez que muitos dos métodos, formas de agir e de pensar da professora advém das experiências que ela teve no processo de aprendizagem da língua antes de entrar na faculdade. Dentro dessa categoria, pudemos destacar os profissionais que foram relevantes na sua formação, tanto de uma forma positiva quanto de uma forma negativa, seja como profissional e também no seu relacionamento pessoal. O estereótipo de boa professora, recorrente na narrativa, é aquele de profissional divertida, inteligente, bonita, paciente e jovem. Assim ela descreve a professora Jane:

(01) baixinha, bonitinha, jovem. É meu estereótipo de professora de inglês (junto com a característica ‘divertida’ também).

Nos termos de Ciampa (1987), podemos afirmar que essa pressuposição relacionada a tal profissional pode gerar conflitos de identificação com a profissão, quando o sujeito não consegue se ver como portador de tais características. Nos cursos de formação é necessário que sejam oferecidas novas adjetivações relacionadas ao exercício da docência, uma vez que, segundo Imbernón (2006), que esse espaço ainda atua como a principal fonte catalisadora da profissionalização do professor.

Marina também nos apresenta uma descrição do estereótipo de professoras que não são nem boas e nem ruins, como as professoras Sílvia e Angélica:

(02) A Sílvia é uma pessoa muito querida, embora as aulas dela não fossem tão boas assim. (...) A culpa não é necessariamente das professoras, os alunos da escola particular em que estudei eram terríveis em desinteresse. A aula acabava saindo do rumo e ia para qualquer outro assunto, a Sílvia tinha dificuldade em manter a disciplina. É engraçado observar que o que atrapalhava eram os alunos mesmo, porque as aulas dela no curso de línguas eram ótimas! (Narrativa)

(03) Nos segundo e terceiro anos tive aulas com a Angélica. (...) Era nova e bonita, mas creio que as roupas dela, creio que seja a lembrança mais forte que tenho dela, eram meio *fashion* demais (...) Sobre as aulas, o mesmo problema da Sílvia com a disciplina. Ela tinha mais facilidade em fazer piadas, ela gostava de falar as alternativas com palavras meio aleatórias quando corrigia: “a de avestruz”, “b de boeing”, “c de candelabro”. (Narrativa)

Pudemos perceber, por meio dos excertos de 01 a 03, que a professora em formação reflete sobre os comportamentos desejáveis não só dos professores, mas também dos alunos, uma vez que estes não deixavam que a aula da professora Sílvia seguisse o caminho correto. É preciso considerar, conforme Toohey (2017) o papel das ecologias de trabalho nas quais os professores atuam e, dentro desse contexto, os atores sociais presentes na mesma. O comportamento dos discentes, de acordo com Marina, não permitia que a professora citada desempenhasse de maneira efetiva o papel atribuído a ela. Além disso, os trechos acima demonstraram a preocupação da participante em descrever as professoras por meio da aparência, levando a outro ponto a ser ressaltado quando a participante descreve a professora Thaíza no excerto 04, a questão do sexo. Primeiramente, apesar de destacar a relevância dessa

professora na sua vida, Marina descreve que houve um conflito interno sobre a sua posição enquanto pessoa em relação à professora.

(04) A segunda professora que tive foi a Thayza. Creio que posso citá-la como a professora de inglês mais influente que eu já tive, já que ela mudou um aspecto da minha personalidade. Thayza era alta, jovem, divertida. Assim que nos conhecemos, rotulei-a como exibida, convencida, etc. (Narrativa)

(05) Marina: É porque não é só porque ela era professora, sabe? Não tinha a ver com ela ser professora. Na verdade, por ela ser professora, ela já tomava mais espaço por estar nessa posição de hierarquia. Mas assim, várias pessoas durante a minha vida, meus colegas, e tal, pessoas que me intimidavam nesse sentido, eu tive esse problema, essa coisa ruim. Só que ela foi a primeira pessoa que eu consegui superar isso, sabe, que eu consegui passar por cima disso e depois conseguir gostar muito dela, sabe. (Entrevista)

Ent.: Aí depois você falou assim: “Professores, (mas especialmente professorAs) são pessoas que já chamam atenção no território classe por natureza, e existem outras pessoas como eu em posição de aluna por aí.”. Aí eu não entendi muito bem isso não.

Marina: Tá, na verdade acho que eu não me expressei bem com isso aqui não. Os professores também chamam atenção, mas as professoras me chamam atenção porque eu também sou mulher, pelo fato de eu competir só com mulheres. E esse negócio aqui que eu falei no final é que pode existir alunas que foram como eu era aluna naquela época, tipo assim, que tinha uma rixa com a professora porque sentia essa coisa de território sabe? (Entrevista)

Pudemos inferir que Marina sentia-se ameaçada pelo sexo feminino da classe de professores, principalmente quando essas profissionais eram “bonitas”, “legais” e “inteligentes”. Além disso, foi possível observar que as atitudes dela em relação a essa experiência a tornaram mais reflexiva sobre a sua prática, quando ela se refere à sua preocupação de terem alunas que encaram professoras como potencial rival na disputa por território.

Marina já compreendia a relação hierárquica existente em sala de aula entre professora e alunos, uma relação proveniente dos ritos sociais, essas relações de poder são carregadas a partir da linguagem no processo de construção dos roteiros a serem desempenhados pelos

atores sociais, pensando na metáfora de identidade como papel, conforme proposto por Ciampa (1987).

A atitude reflexiva perdura durante toda a narrativa, assim como ela reflete sobre a postura de um bom profissional, ela reflete sobre o porquê de adotar certas práticas em sala de aula:

(06) O que eu de certa forma mantenho, e mantenho por causa das minhas experiências positivas, é: atividades retiradas de gramáticas a cada tópico gramatical (aprendi com os exercícios repetitivos do ensino fundamental), fazer os alunos repetirem frases e exigir respostas completas ou curtas com o auxiliar (aprendi com o cursinho de línguas) e trabalhar com músicas (o que aprendi de certa forma sozinha, e sempre gostei muito). (Narrativa)

No excerto 06, observamos que, embora tenha descrito as professoras com detalhes maiores em relação à aparência física, Marina consegue dialogar com as práticas dessas professoras em sua prática em sala de aula. Assim, ela mantém certas abordagens por considerá-las eficientes no curso de sua aprendizagem. Esses dados corroboram a afirmação de Block (2017), para quem o vir-a-ser um professor de línguas configura-se como um processo narrativo contínuo, que agrupa experiências passadas e presentes. Assim, as vivências como estudante de língua inglesa exercem influência na maneira como Marina constrói e performa sua identidade profissional de professora de inglês.

Em resumo, essa categoria revelou que as experiências enquanto aluna, em relação ao contato com os professores, influenciou no perfil de professora que Marina está se tornando, seja em relação à sua prática, seja em relação à sua preocupação com o território ocupado pelo professor em sala de aula. Em seguida, discutiremos o tema “experiências de vida” na narrativa da professora em formação.

As experiências de vida

Para Gibbs (2009), as narrativas permitem um acesso sobre as percepções de um indivíduo sobre os acontecimentos ocorridos em sua vida. A partir dessa concepção, aparece outra categoria que se intitula “Experiências de vida”. Nessa seção, discorreremos sobre quais fatores da vida pessoal de Marina contribuíram para a construção de sua identidade.

Primeiramente, a mobilidade foi um fator que afetou as concepções da aluna em relação a aprender inglês, que não era algo esperado, e à licenciatura. A participante teve dois momentos de mudança: a saída da aula de dança para entrar no cursinho de línguas e a saída de sua cidade natal para estudar Letras em outra.

(07) meu pai resolveu me colocar em um curso particular de inglês (às custas da minha querida aula de dança) (...) é um lugar frequentado pela classe mais alta. (Narrativa)

(08) As chances eram a favor de eu ficar na cidade da universidade, mas não havia pressão. Cheguei e conheci pessoalmente um dos rapazes da comunidade do Orkut, que é meu namorado desde 23 de fevereiro deste mesmo ano. Ele foi o fator decisivo não necessariamente para eu resolver ficar, mas para eu ter aguentado ficar até hoje. (Narrativa)

Apesar de ter gostado de estudar no curso de línguas, Marina teve que se adaptar a uma nova rotina e às novas pessoas que não faziam parte do seu grupo social, como relatado acima. Isso mostra que o acesso a uma aprendizagem mais comunicativa da língua, para ela, era privilégio de um grupo social que não pertencia à escola pública, como é possível perceber no excerto 09:

(09) Nesses três anos de escola pública, aprendi bastante coisa, o problema era que não praticávamos muito o *speaking*, porque não tinha condição mesmo, era uma sala muito grande e a maioria dos alunos era desinteressada. (Narrativa)

Esse trecho corrobora a afirmação de Pavlenko (2002) de que por meio das narrativas podemos descobrir “como configurações específicas das relações de poder permitem à alguns

aprendizes ter acesso a recursos linguísticos, tanto para aprender a língua quanto para contar suas histórias.”³

Ademais, a professora em formação saiu de sua zona de conforto em sua cidade para ir para outra cidade estudar e integrar um grupo de pessoas que nem sempre compartilham dos mesmos interesses que ela, ou que também não se encaixam no perfil de pessoas com as quais ela gostaria de conviver, causando certo desconforto. Como é sinalizado pelo excerto 10:

(10) Creio que cresci com a esperança de que a cada vez que eu “subisse um nível educacional”, encontraria colegas mais preparados e “inteligentes” (isso é meio relativo, né, é tudo dentro da minha definição e perspectiva. E também não querendo ofender ninguém...). Por alguma razão obscura, isso nunca aconteceu, e continua a desacontecer mesmo no nível universitário. Encontrei muitas pessoas inteligentes e admiráveis aqui, porém aquela porcentagem de pessoas que não se encaixam nessa descrição persiste. (Narrativa)

É possível observar que, desde o início, a família estava presente nas mudanças de sua vida e também na influência por estudar inglês. Embora tenha partido do pai a decisão de colocá-la no curso de línguas, a mãe possui papel importante no gosto pela língua:

(11) Por várias razões, meu relacionamento com minha mãe sempre foi muito bom, mas com meu pai sempre foi muito tempestuoso (...) Meu pai adora ouvir música, e fui levada e buscada da escola e de todos os lugares durante toda a minha vida escutando coisas de sertanejo raiz até Zé Ramalho, passando por pagode e samba, quase todo tipo de música brasileira. (...) Já minha mãe, que deixou o coração nos anos 80, sempre adorou música internacional (...) Eu acabei me interessando por música internacional. (Narrativa)

As experiências de vida de Marina mostram que os momentos de mudança, assim como os pais, influenciam em seu modo de compreender a língua inglesa e o curso de Letras. Como foi dito, a mudança da aula de dança para o inglês pareceu sofrida inicialmente. Além

³ Tradução nossa para: “how particular configurations of power relations allow some learners, but not others, access to linguistic resources, whether to learn a language or to tell their own story. (PAVLENKO, 2002, p.217)

disso, a mudança para uma cidade para fazer um curso que não há muitos alunos que compartilham do mesmo conhecimento parece dificultar ainda mais o gosto pelo curso e pela identificação com a profissão.

Entender a identidade do sujeito requer a compreensão do processo de construção do indivíduo como sujeito. De acordo com Freitas (2004) o sujeito é histórico porque a matéria só existiria em determinado tempo e espaço. Numa relação dialética, o sujeito, inserido na sociedade histórica vai se transformando à medida que também transforma a sociedade. O estudo das identidades, dessa forma, está relacionado diretamente à constituição da subjetividade dos sujeitos.

Nos excertos de 07 a 11, podemos perceber que essa trajetória de formação da subjetividade de Marina por meio das experiências vivenciadas e das relações interpessoais. As características subjetivas da participante – o sair da zona de conforto ao iniciar um curso particular de idiomas e ser inserida em um grupo social do qual não fazia parte – mais tarde se refletiriam nas suas ações relativas ao processo de formação profissional, conforme analisaremos a seguir.

O curso de Letras

A escolha pelo curso de Letras, assim como a decisão por mudar de cidade, se deu mais por motivos diversos que não aquele relacionado à vontade de Marina de ser professora, como ilustrado abaixo

(12) Prestei vestibular para várias coisas que eu gostava e que achava que ia passar, como Matemática (na particular da minha cidade, e, sim, sempre gostei muito de Matemática!), Sistemas de Informação (tanto na federal de Uberlândia, quanto na particular de Uberaba. Eu pensava na época que esse curso tinha a ver com mexer com computadores - gosto muito; até hoje não tenho certeza...) e Letras (em outra federal). (...) Acho que o que foi mais decisivo, na verdade, foi eu ter entrado na comunidade de “Letras 2009” e conversado com os veteranos e outros aprovados. Havia várias pessoas me chamando para ir para aquela cidade, e eu resolvi atender a esse chamado.

Ao refletir sobre o tópico na entrevista, Marina assume que, devido a essa situação, tudo que a desagrada no ambiente acadêmico ou na vida pessoal tem um impacto muito maior em seus sentimentos em relação ao curso:

(13) Marina: (...) E como eu tô aqui à deriva, como eu não tô aqui porque eu sinto que eu quero isso, toda pedra no meu caminho é uma pedra grande, entendeu? Porque eu nem queria tá aqui mesmo. Tanto que eu tô sofrendo outras coisas além disso aí, sabe.

O fato de ela ter se mudado e de não ter se encaixado na nova vida são componentes importantes na construção da identidade da professora, porque eles interferem na forma como ela percebe o curso de letras:

(14) “o lugar em que menos aprendo inglês é na aula de inglês. Por outro lado, onde mais aprendo é em palestras (de estrangeiros me ajudam muito com o *listening*), reuniões do curso de extensão, em casa preparando minhas aulas ou navegando na internet.”

Marina: Primeiro o livro que a gente usa dá a impressão de que tá sempre repetindo o mesmo conteúdo (RISADAS), eu nunca vi nada novo ali. Teve uma vez que eu vi um aluno falando sobre *relative clauses* e eu nem sei o que que é isso. Eu queria saber o que que é e isso nunca apareceu, entendeu? (Entrevista)

(15) Marina: A grade também. A grade não me é totalmente agradável também não.

Ent.: O que que tem a grade?

Marina: Ué, eu não gostaria de fazer tantas literaturas. Eu, apesar de ser um curso de licenciatura, não imaginei que ia ter tanto estágio, eu pensei que eu poderia dar uma volta no estágio, que eu não teria que ter que entrar nas escolas dessa cidade feia. E porque, quando eu cheguei aqui, eu achei que ia ter uma disciplina de tradução, cheguei achando que eu poderia ser tradutora, intérprete, ou alguma coisa que... mas o curso não tem nenhuma disciplina de tradução para contar história. (Entrevista)

A participante não demonstra uma atitude favorável em relação ao curso. Tal fato poderia ser explicado por uma contestação do ambiente que não corresponderia àquele que Marina esperava de um curso de formação de professores. Nesse contexto, novas relações são construídas e novas percepções acerca do curso de Letras surgem a partir das vivências no mesmo. Esses dados corroboram a afirmação de Barcelos (2017), para quem identidades profissionais de professores de inglês podem ser caracterizadas a partir dos verbos “emocionar” e “acreditar”, estando, portanto, relacionadas às nossas experiências.

Suas vivências, conforme mencionado por Marina, tiveram importante impacto na sua maneira de entender o mundo à sua volta. A participante teve que sair do convívio de pessoas conhecidas e compartilhar seu mundo com pessoas que nem sempre possuem o mesmo interesse que ela. Bakhtin (2006) afirma que é por meio da interação com os outros que tomamos nossa consciência. Marina, a partir desse contato com o outro, sentiu que não pertencia àquele lugar que ela havia idealizado um dia. Foi na interação com os outros alunos que ela pode perceber que sua concepção de universidade como o “templo do saber” já não existia mais, conforme ilustrado no excerto 16:

(16) Ent.: É... Não sei, agora que você tá no curso de Letras, você falou que tem muitas coisas aqui que você não gosta, e que pra mim não ficou claro também. Falou das pessoas...

Marina: É. Eu falei das pessoas que me desmotivam?

Ent.: É, você procurava pessoas muito inteligentes...

Marina: É, eu esperava encontrar na universidade o..., como que eles falam, o templo do saber, não sei mais o quê. Eu esperava encontrar o templo do saber!

Ent.: É... você falou isso aqui: “Encontrei muitas pessoas inteligentes e admiráveis aqui, porém aquela porcentagem de pessoas que não se encaixam nessa descrição persiste”. Mas, você uma vez me falou que não é tão aberta às amizades assim.

Marina: É, não.

Ent.: Então, como você pode afirmar isso?

Marina: Eu faço aula com elas. (RISADAS)

Ent.: Então você acha que é só na sala de aula que você pode perceber o potencial das pessoas?

Marina: Pelo que eu sei é o lugar mais propício pra você falar sobre o que você aprendeu, sobre o que você leu...

[...]

Ent.: E o que seria uma pessoa INTELIGENTE pra você?

Marina: Eu não sei... é difícil de descrever... é pessoas que, que nem assim como os professores falam, chegam aqui sem saber ler, sem saber interpretar textos, chega muita gente que não tem base do que que deveria ter aprendido na escola, chega muita gente que também não consegue muita coisa aqui, assim... Eu não sei é difícil dizer o que é uma pessoa inteligente ou não... é o inteligente restrito que aprendeu alguma coisa na escola, não aquela que a gente diz inteligente, que eu to querendo me referir... (Entrevista)

Nas pesquisas de Malatér (2008), Telles (2004), Neves (2009), a licenciatura em Letras é concebida pelos alunos como local de quebra de paradigmas, de reflexão e de desenvolvimento profissional. Em oposição aos participantes das pesquisas referidas, pelos trechos acima, percebe-se que Marina não consegue ver ainda esse potencial que o curso pode oferecer a ela, mesmo ela tendo uma boa experiência enquanto professora, que será o próximo tema a ser apresentado.

A experiência como professora

Novamente, não foi por escolha própria que Marina decidiu participar como professora em um curso de extensão de língua inglesa oferecido pelo departamento de Letras da sua universidade:

(17) queria ser tradutora ou qualquer outra coisa, mas a dificuldade financeira me levou a tentar [dar aulas] e cá estou até hoje. (Narrativa)

O papel de “tradutora” é apenas uma das diversas possibilidades de vir-a-ser do estudante de Letras, juntamente com o papel de “professora de inglês”. É uma pressuposição (CIAMPA, 1987) daquilo que poderia ser exercido pelo sujeito no contexto sociocultural no qual Marina se encontra. Ela assume essa posição de professora, a contragosto, na verdade, pois passava por dificuldade financeira. Entretanto, ela possui uma experiência positiva nesse meio, o que favorece a construção da sua identidade enquanto profissional do ensino de línguas, havendo uma identificação emocional com a profissão (BARCELOS, 2017):

(18) me encaixo na minha descrição de bom professor. (...) não me sinto na obrigação (e nem necessidade) de ser severa ou ensinar marmanjos o que eles devem ou não fazer. A minha postura é bastante humilde, ofereço ajuda e conselhos se me pedem, mas não sou do tipo “você tem que fazer isso para melhorar isso”, ou “vou obrigar você a fazerem isso porque ajuda naquilo”, tanto porque eu acho que cada um tem sua maneira de aprender e pode desenvolvê-la sem que eu me intrometa. (Narrativa)

Podemos observar acima uma preocupação de Marina em relação aos aspectos inerentes à personalidade do bom professor, como em não ser severa e sim humilde. Já no curso, sua preocupação é aprender a língua inglesa. Em Bohn e Vinhas (2006) encontram-se resultados semelhantes, uma vez que sua participante, ao escrever sua narrativa, demonstrou também essas preocupações referentes à profissão, ou seja, em relação ao domínio das habilidades linguísticas e à personalidade. Essa preocupação de Marina vai ao encontro da proposta de Leibowitz (2017), que afirma que a identidade profissional do professor de língua inglesa inclui as preocupações, compromissos e objetivos profissionais e pessoais do sujeito.

Marina ainda mostra que a sala de aula é um lugar onde ela é feliz, apesar das frustrações com o curso.

(19) [...] costumo me sentir muito bem dando aula. É divertido, é interativo; quando começo uma aula costumo esquecer as outras preocupações. Me faz bem. (Narrativa)

Freese (2006) afirma que “a arte de ensinar é influenciada pelos nossos atos e emoções”, ou seja, ao se afastar dos problemas, as aulas de Marina proporcionam a ela momentos felizes, por consequência, ela aprecia dar aulas nesse contexto. Além disso, essa experiência a faz projetar uma condição caso prossiga com a carreira docente:

(20) Bom, se eu for mesmo dar aulas de inglês, vai ser em um lugar com boas condições, algo que não me deixe nervosa, angustiada, enlouquecida... Antes serei caixa de supermercado (não desmerecendo a profissão) que professora frustrada. Antes serei quase qualquer coisa que não professora frustrada. (Narrativa)

Ao contrário da participante do estudo de Malatér (2008), Marina ainda não teve a experiência do estágio ou de lecionar em escolas públicas, logo, sua visão em relação a dar aulas nesse tipo de instituição continua cercada pelas experiências de outras pessoas. No estudo de Malatér, a participante relatou que, durante sua experiência docente, mesmo em uma escola sem recursos materiais, é possível fazer com que o aluno se interesse, mostrando um foco de atenção maior na relação aluno e professor. Diferentemente dessa participante, Marina acredita que sem boas condições de trabalho, ela se tornará uma profissional nervosa, angustiada e até mesmo enlouquecida, como citado no excerto 20.

As narrativas provêm, a quem as escreve, um momento de reflexão (FREESE, 2006). Esses momentos, conforme mencionamos anteriormente, foram recorrentes na narrativa de Marina. Outro exemplo, baseado na reflexão sobre suas experiências, versa sobre as dificuldades que ela encontra enquanto profissional:

(21) [...] as maiores dificuldades que eu tenho são sobre ser justa. Fico o tempo todo preocupada se estou sendo justa ao dar uma nota, propor uma atividade, pedir algo... Fico me policiando para não ser mais “legal” com os alunos que mais têm afinidades comigo, etc. Acho que consigo ser justa na maioria das coisas, mas a que mais me dá trabalho é a nota. É muita responsabilidade avaliar alguém, é algo importante que eu sempre faço com cautela. (Narrativa)

(22) Talvez uma outra dificuldade seja o nervosismo. Isso acontece na situação específica da aula mal-preparada, então não acontece muito! Quando há um momento em que tenho que improvisar ou não sei algo que eu deveria saber, fico nervosa, gaguejo, perco o rumo... Mas não acontece muito justamente porque é algo que eu posso evitar preparando a aula bem. (Narrativa)

Ao escrever a narrativa, a participante pode revisitar fatos vividos e momentos em sua prática, levando à reflexão sobre as dificuldades que ela encontra, e também a sua preocupação em manter as aulas bem planejadas.

A categoria “Experiência como professora” revelou que o exercício letivo proporciona momentos de identificação com a profissão à participante, fazendo com que ela chegue a considerar a possibilidade de se manter na área, mesmo que ela esteja impondo algumas

condições. Os dados corroboram a proposta de Donato (2017), que afirma que a construção da identidade profissional acontece por meio do exercício da atividade docente. A performance de um papel é fator fundamental para a identificação do sujeito com a profissão (CIAMPA, 1998).

Na próxima seção, apresentaremos as considerações finais a respeito desse trabalho com a narrativa de Marina e as implicações dessa pesquisa.

Considerações Finais

A análise dos dados levou-nos à definição de quatro temas recorrentes na narrativa da professora que exercem influência no processo de construção da identidade profissional de Marina: (i) a experiência enquanto aluna de escola regular e de cursinho de línguas; (ii) as experiências de vida; (iii) o curso de Letras e; (iv) a experiência como professora.

Percebemos que as experiências vivenciadas pela participante enquanto aluna da escola regular e do curso livre de inglês exerce uma influência na construção da profissional que Marina está se tornando, levando a uma preocupação com o conteúdo a ser ensinado, com o papel desempenhado pelo professor em sala de aula.

No que concerne às experiências de vida, podemos afirmar que as características subjetivas da participante, tais como deixar sua zona de conforto para estudar uma língua estrangeira e passar a fazer parte de um grupo social diferente do seu se refletem nas ações relacionados ao seu processo de formação profissional. Observamos que a mobilidade na vida de Marina favoreceu a construção de sua identidade profissional. Ficar longe da família fez com que ela visse com dificuldades a adaptação a um novo contexto, no caso, na cidade onde ela mora atualmente para cursar a universidade, reforçando uma visão negativa desse lugar que ela chega a rotular como “feia”. Já a experiência enquanto aluna favoreceu uma visão de quais aspectos circundam a prática de um bom professor, tais como: ter o controle sobre a disciplina, saber falar bem a língua e ser divertida.

A trajetória narrada de formação docente de Marina, refletida nas experiências no curso de Letras e em sua experiência como professora, nos revela uma falta de identificação com o curso de Letras, e pouca identificação com a profissão de ser professora de línguas. Possivelmente, essa pouca identificação com a profissão pode ter relação com as frustrações de sua vida pessoal, acadêmica e também com as crenças sobre o ensino de inglês fora do contexto de curso de extensão universitário, corroborando o fato de que aspectos contextuais assim como as experiências de vida podem influenciar na construção da identidade.

As frustrações de Marina com a cidade e com os alunos do curso de Letras podem ter colaborado para a visão negativa que ela tem sobre a influência do curso em sua identidade. Para ela, o curso não está oferecendo oportunidades para uma maior aprendizagem da língua inglesa, o que não favorece um bom desempenho profissional.

Embora a sua visão negativa sobre o curso prevaleça, ele promoveu uma experiência docente boa para Marina, mostrando um ponto de identificação com a profissão. Entretanto, essa experiência não colaborou para que ela tivesse expectativas melhores sobre a profissão no futuro.

Este estudo trouxe, como implicação para a formação de professores, a necessidade de abertura de espaço para discussão sobre aspectos relacionados à construção da identidade profissional. Assim, o trabalho com o processo de construção da identidade profissional de docente desde os anos iniciais da graduação pode favorecer uma maior relação dos alunos de licenciatura ao final do curso. Para o desenvolvimento dessa identificação com o curso, o formador deve trabalhar o pertencimento emocional do professor em formação. Para que haja esse desenvolvimento da competência emocional em sala de aula, o formador precisa dar voz aos alunos para que compartilhem suas histórias de vida, os objetivos de estarem ali e também que sintam que sua sala de aula é um ambiente seguro (MURPHEY, PROBER e GONZALES, 2010, p. 44). Segundo os autores, o “fato de o estudante sentir que a sala de aula é sua sala de aula e que sua participação é bem-vinda gera um ambiente estimulante e emocionalmente seguro, que leva à aprendizagem”. Conforme Barcelos (2017) a identificação com a profissão docente está relacionada ao “emocionar” e ao “acreditar”, dessa forma, é preciso que os cursos de formação de professores abram espaços para a discussão sobre esses aspectos em suas salas de aula.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARCELOS, A.M.F. Identities as emotioning and believing. In: BARKUIZEN, G. (ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017. (ebook).
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006
- BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach. In: *Journal of Educational Enquiry*, v.1, n.2, p.1-23, 2000.
- BELL, J. S. Narrative Inquiry: more than just telling stories. In: *TESOL Quartely*, v.36, n.2, p.207-213, 2002.
- BOHN, H. I.; VINHAS, L. I. A identidade do professor de línguas na contemporaneidade líquida da pós-modernidade. Encontro do Círculo Linguístico do Sul, 2006, Pelotas, Rio Grande do Sul. *Anais ...* Pelotas, 2006.
- CIAMPA, A. da C. *A estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (1ª ed. 1987).
- CIAMPA, A. da C. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. In: *Interações*, São Paulo, v.3, n.6, pp. 87-101, 1998.
- DONATO, R. Becoming a language teaching professional: what's identity got to do with it?. In: BARKHUIZEN, G. (ed.). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge, 2017. (e-book)
- FARIA, M.D.A. *As crenças e o processo de construção de identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura de Letras-Português-Inglês*. Dissertação de mestrado. UFV: Viçosa, 2013.
- FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. In: *TESOL Quarterly*, v.32, n.3, p.397-417, 1998.
- FREESE, A. R. Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teacher and Teaching Education*, v.22, n.1, p.100-119, 2006.
- FREITAS, F. de L. de. *A identidade do professor: da teoria à prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- GIBBS, G. Análise de biografias e narrativas. In: _____. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

- LEIBOWITZ, B. Language teacher identity in troubled times. In: In: BARKHUIZEN, G. *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge, 2017. (e-book)
- MALATÉR, L. S. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.8, n.2, p.446-464, 2008.
- MURPHEY, T.; PROBER, J.; GONZALES, K. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, A.M.F.; COELHO, H.S.H. (orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- NEVES, M. S. O processo identificatório na prática de assistência ao aluno com dificuldades de inglês como LÉ no curso de Letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.9, n.2, p.563-582, 2009.
- ORTENZI, D.; MATEUS, E.; REIS, S. Alunas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.
- PACHECO, K.M.B.; CIAMPA, A.C. O processo de metamorfose da pessoa com amputação. In: *ACTA FISIATR*, n.13, v.3, pp.163-167, 2006.
- PATTON, M. Q. Qualitative analysis and interpretation. In: PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1990. p.371-436.
- PAVLENKO, A. Language learning memoirs as a gendered genre. In: *Applied Linguistics*. v.22, n.2, p.213-240, 2001.
- PAVLENKO, A. Narrative Study: Whose Story Is It, Anyway? *TESOL Quarterly*, v. 36, Abril, 2002, p. 213-218.
- PINHO, L. F. S. V. *As Emoções na constituição da Identidade: A questão do sofrimento e o papel da solidariedade para a emancipação*. 2014. 132f. Tese de Doutorado. PUC - SP.
- TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LÉ: Que histórias contamos futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n.2, p.57-83, 2004.
- TOOHEY, K. Tangled up with everything else: towards new conceptions of language, teachers, and identities. In: BARKUIZEN, G. (ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017. (ebook).

The narrative construction of the identity of pre-service english teacher

Abstract: This paper is a result of a research study on an English/Portuguese pre-service teacher's narrative. Basing on studies about narrative inquiry, and also about identity, I investigated which factors influence on this teacher's identity construction. The data analysis revealed that factors such as professional experience, life experience, and previous experience as a student have influenced her identity construction process. In addition, due to these experiences the participant does not identify herself neither with the Letters course, nor with being a teacher. A reflection on professional identities is suggested since the first years of college as one of the ways of favoring pre-service teachers' identification with the profession.

Key-words: identity, experience, pre-service teacher.